

Diederich, Jürgen

Andreas Gruschka: Didaktik. Das Kreuz mit der Vermittlung. Elf Einsprüche gegen den didaktischen Betrieb. Wetzlar: Büchse der Pandora 2002. 463 S. [Rezension]

Zeitschrift für Pädagogik 48 (2002) 4, S. 636-639



Quellenangabe/ Reference:

Diederich, Jürgen : Andreas Gruschka: Didaktik. Das Kreuz mit der Vermittlung. Elf Einsprüche gegen den didaktischen Betrieb. Wetzlar: Büchse der Pandora 2002. 463 S. [Rezension] - In: Zeitschrift für Pädagogik 48 (2002) 4, S. 636-639 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-39889 - DOI: 10.25656/01:3988

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-39889>

<https://doi.org/10.25656/01:3988>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Auch darin findet man Schilderungen glücklicher Momente, z.B. beim „Reiten (...), dass die Mähnen flogen und die Haare sausten“ (S. 8; Tätigkeiten mit [Haus-]Tieren stellen für Bucher einen wichtigen, aber bisher vernachlässigten Glücksfaktor dar), dennoch hinterlässt die Lektüre von Seumes Lebenserinnerungen alles andere als den Eindruck einer glücklichen Kindheit und Jugend.

Simplifizierung als Folge einer zwar „interdisziplinären“, dafür aber oberflächlichen Behandlung eines „großen Themas“ wie Glück entsteht zusätzlich durch die wiederholten Zusammenfassungen der Zusammenfassungen. Dies gilt in besonderem Maß für die „Thesenartigen pädagogischen Konsequenzen“ am Schluss, wenn der Autor etwa im Namen „einer Kultur des einfachen Lebens“ gegen „Spielzeugplastikhalden“ plädiert und als Alternative für das Basteln von Spielzeugen aus natürlichen Materialien im Kreis der Familie einschließlich Großeltern eintritt (S. 257).

„Es gibt nichts neues unter der Sonne.“ Mit diesem Zitat formuliert der Autor zugleich seine SchlussThese. Dieses Ergebnis mag sich einerseits aus der gewählten Thematik ergeben, mit Bezug auf den historischen und autobiografischen Teil aber außerdem aus der dekontextualisierenden Vorgehensweise, so auch dort, wo auf Anton Makarenko, Alexander Neill, Pestalozzi in Stans und die Reformpädagogik insgesamt als Vorbilder einer gelingenden Glückspädagogik verwiesen wird. Dazu gilt es abschließend Folgendes zu sagen: Eine empirische Studie, die den medial verbreiteten Pessimismus in Bezug auf das Glücksbefinden heutiger Kinder, wie er nicht zum ersten Mal im Vergleich zu vorangegangenen „besseren Zeiten“ laut

wird, hinterfragt (und weitgehend widerlegt), ist eine erfreuliche Erscheinung; weniger erfreulich – mit dem Bezug auf Pestalozzi in Stans fast zynisch – ist hingegen der Weitertransport von zu einem guten Teil aus werbewirksamer Selbststilisierung hervorgegangenen Mythen. Dass Lehrerinnen und Lehrer bei der Erfüllung der Lehrpläne, wo immer möglich, auch das Interesse, die Motivation, nach Herbart vielleicht die „unwillkürliche Aufmerksamkeit“, ja sogar das Glück ihrer Schülerinnen und Schüler im Auge haben, dagegen ist nichts einzuwenden; ob ihnen dies jedoch als *flow*-Managerinnen und -Manager in Zukunft (noch) besser gelingen wird als Pestalozzi anno dazumal, das lässt sich empirisch nicht mehr erhärten.

Lic. phil. Esther Berner
Universität Zürich, Päd. Institut,
Gloriastr. 18a, CH-8006 Zürich

Andreas Gruschka: *Didaktik. Das Kreuz mit der Vermittlung*. Elf Einsprüche gegen den didaktischen Betrieb. Wetzlar: Büchse der Pandora 2002. 463 S., 24,50.

Ein Titel plus zwei Untertitel – waren das ursprünglich drei Themen? Gruschka führt sie in diesem Buch zusammen. Das macht dessen Aufbau kompliziert, aber auch die Lektüre spannend.

„Die elf Einsprüche ... sollen in historisch-systematischer Kritik die Aufgabe der Didaktik wieder kenntlich machen und über die Gründe ihrer Unterbietung durch die heillose Didaktisierung von Bildung aufklären“ (Buchdeckel). „Der Autor verzichtet darauf, eine weitere ‚Didaktik‘ in praktischer Absicht

zu entwickeln“ (S. 2), und vereint seine drei Absichten in der Formel „das Kreuz mit der Vermittlung“, die wohl nicht nur bei mir Neid erregt: (a) Für Didaktik als Wissenschaft besagt die Formel, dass der Begriff der Vermittlung unzureichend geklärt ist, und kündigt Gruschkas Beitrag dazu an, nämlich seine Präzisierung des Begriffs „Gegenstand“ (in Kap. 3) und ein Lehrbuch auf dieser Basis (Kap. 4, 5 und 9). (b) Indem er die Formel auf das Lehren des Lehrens sowie der Didaktik bezieht (Kap. 1, 8 und 11), nimmt Gruschka den Begriff Reflexion wörtlich und rahmt das Lehrbuch „paradox“: Er bezieht es in seine Aufforderung zur Kritik an Vermittlungsbemühungen ein. (c) Drittens steht das Kreuz für die Last der Tradition, die der „didaktische Betrieb“ nicht mehr tragen mag (Kap. 7, 9, 10).

Das derart kunstvoll gefügte Buch wird durch ein nahezu narratives Inhaltsverzeichnis erschlossen; es hilft, in dem beziehungsreichen Gedankengang die Übersicht zu behalten. Wer aber bestimmte Einsprüche oder Lehrstücke sucht, vermisst ein Namensregister.

Nach der Einleitung („Warum eine systematische Kritik an der Didaktik notwendig ist“, S. 8–20), die das Buch in Traditionen (vor allem von H. Blankertz und Th.W. Adorno) und aktuelle Kontexte (u.a. TIMSS) stellt, führt das 1. Kapitel („Annäherungen an die Didaktik – die Sicht des Schülers, des Lehrers und die Erscheinungsweise des Gegenstandes“, S. 21–50) diese Trias und das mit ihr gegebene Problem der Vermittlung so ein, wie es wohl viele Studierende in der Lehrerbildung erleben, nämlich als mangelhafte Passung zwischen typischen „Basisstrategien“ für Lehren und Lernen: „Schon von daher erscheint die didaktische Grundvorstellung, nach der

Lehren, Lernen und Sache in einer produktiven, kommunikativ anschlussfähigen und sozial geteilten Weise miteinander verknüpft werden, als naiv“ (S. 21).

Das 2. Kapitel („Sinnbilder für das Didaktische – Belehrungen durch die Kunst“, S. 51–86) fügt „dieser ersten phänomenologischen Reflexion“ (S. 21) eine weitere an. Nun wird vor allem an je zwei Gemälden von J. B. S. Chardin und Jan Steen und zwei Scherenschnitten (Goethe und der junge Fritz vom Stein, einmal mit und einmal ohne Buch) gekonnt gezeigt, dass Vermittlung seit langem als Problem erkannt ist und dargestellt wird – wenigstens in diesem Teil des öffentlichen Diskurses über die Kontingenzen und die Kunst des Lehrens. Damit ist die Leitfrage für die nächsten drei Kapitel eingeführt: Was sagt dazu der fachliche Diskurs, zumal er eigentlich etwas darüber hinaus sagen müsste (Kap. 3, S. 88–91)?

Bekanntlich ist nun mit unterschiedlichen Extensionen des Begriffs Didaktik zu rechnen und mit dem Kreuz „historisch-systematischer Kritik“, dass sie die Komplexität dessen, was ihr zum Gegenstand wird, sowohl „rekonstruieren“ als auch „reduzieren“ will. Im weiteren Aufbau wird die historische Abfolge zuerst von einem systematisch gebotenen Exkurs unterbrochen (Kap. 6), dann, weil die Kritik nun dem Sonderfall Hochschuldidaktik gilt (Kap. 8): „Das Lehren des Lehrens durch Selbsterziehung, Selbstbildung und Professionalität der Didaktik“ (S. 287–327). Da Gruschka schließlich (Kap. 11) doch auf Beispiele für „bessere Praxis“ eingeht, hätte sich das Lehren der Didaktik auch als Abschluss seines Buches geeignet.

Einen ersten Block bilden die Kapitel 3 bis 5: „Das didaktische Dreieck – eine

theoretische Reformulierung“ (S. 87–134), „Zur Vorgeschichte der Vermittlung – die Skepsis des Sokrates und die Emphase des Comenius“ (S. 135–167) und „Die Verwissenschaftlichung der Vermittlung durch Aufklärungspädagogen, Neuhumanisten und Zeitgenossen“ (S. 168–204). Im Text heißt dieses Kapitel „Verwissenschaftlichung des Dritten“; deshalb ist (zu Kap. 3) die Rückfrage nötig, ob die Vermittlung sich eines Dritten, eines Mediums, bedient (vgl. S. 120–129) oder ob die Didaktik selbst das Dritte ist (vgl. S. 98 und die Kapitel 7, 9 und 10). Der Gedankengang beginnt mit dem Lernen ohne Lehrer (vgl. das Bild des Kreiselspielers, S. 64) und endet bei der Curriculumtheorie und den Strukturgittern der Kollegstufe. Da der Kreisler aber ein lehrreicher (didaktisch präformierter) Gegenstand ist, fehlt zuvor ein Beispiel zu der Konstellation „das Subjekt in Wechselbeziehung mit irgend einem Objekt“ (S. 96). Ich denke an Piagets Beobachtungen zur Entwicklung des Greifens, d.h. theoretisch an den Beginn der Dissoziation von Objekt und Subjekt bis zur Konstitution des Objektbegriffs und erst damit auch des Subjekts, d.h. praktisch an etwas, das nicht arrangiert werden muss, sondern „Natur vor Rousseau“ ist (und doch keine Robinsonade).

Mit dem 6. Kapitel („Was wir in der Schule lernen“ – der soziale Sinn der Vermittlung“; S. 205–246) wird der Gegenstandsbereich der Didaktik (im engeren Sinne) verlassen. Gerahmt mit B. Brecht und Th. W. Adorno („Theorie der Halbbildung“), behandelt es Sozialisationseffekte des Unterrichts und die ihn konstituierenden Bedingungen bzw. Funktionen der Schule (R. Dreeben), verfehlt aber (S. 229) N. Luhmanns

Pointe: Was leistet ein System, das es sich leistet, Menschen als „Trivialmaschinen“ zu behandeln, obwohl sie keine sind? Kurz gesagt: Sie werden aus Protest Individuen und Subjekte sein wollen, und trockenes Schulwissen wird ihre Sehnsucht nach Bildung und Wahrheit ebenso fördern wie ungerechte Strafen und Zensuren die nach Gerechtigkeit. Das ist Brechtsche Dialektik: „Der Tyrann provoziert so eine Revolte.“ (S. 208); so interpretierte Sokrates für Menon die Aporie, in die er den Sklaven geführt hatte. Dass Gruschka das ignoriert (S. 137–153), ist symptomatisch und für alle weiteren Kapitel in Erinnerung zu behalten; denn ginge es um Befürchtungen oder Hoffnungen, stünden alle Programme nicht nur unter dem Vorbehalt der Kontingenz, sondern auch in Gefahr, Neben- oder gar Gegenwirkungen auszulösen. Insofern kann Vermittlung „Aneignung“ zwar oft behindern, aber nie garantiert verhindern (vgl. Gruschkas Bemerkung zu TIMSS, S. 92).

Während etwa H.-E. Tenorth an der Reformpädagogik ihre kontra-intentionale Funktionalität interessiert, beginnt für Gruschka mit ihr der Niedergang der Didaktik (Kap. 7, 9, 10): „Die Überwindung der Didaktik mittels Didaktik – Fluchtversuche der Reformpädagogik aus der Vermittlung“ (S. 247–286); „Die Verselbständigung der Vermittlung mittels Didaktisierung – avancierte Konzepte als Totengräber der Didaktik“ (S. 328–364); „Der Siegeszug totalisierender Vermittlung – Entwicklungen in Kultur, Ökonomie, Politik und Recht“ (S. 365–397). Auf diese „große Linie“ gebracht, passt der „didaktische Betrieb“ zum Zeitgeist. Da muss Gegenwehr mobilisiert werden (Kap. 11): „Rückwege aus der Vermittlung – über die Wiederge-

winnung des Bildungsvorgangs“ (S. 398–454). Über die Einsprüche, eher Abrechnungen mit der Didaktik, lässt sich streiten. Man vergleiche etwa die beiden Herbart-Passagen (S. 188–198 und S. 307–313) miteinander und mit dem Motto des Buches (S. 5)!

Für Didaktik als Theorie ist wichtiger, wie Gruschka im 3. Kapitel das Problem der didaktischen Reduktion erörtert. Ausgehend von Interpretationen des didaktischen Dreiecks und W. Klafkis Begriff der „wechselseitigen Erschließung“, unterscheidet er „das Dritte“, das im Schuljargon insgesamt „Stoff“ genannt wird, zuerst als „Gegenstand“ von dem noch nicht didaktisierten „Objekt“ und dann gemäß der Trias, die er im 1. Kapitel eingeführt hat. Am Schema einer Pyramide (S. 121) illustriert er mit deren Rückseite, was der Didaktik fehle, nämlich eine Theorie des Dritten (S. 127f.). Diese müsse vor allem die Differenz ausmessen „zwischen dem Vermögen der produktiven Synthesis auf der einen und den Lehr-Lernprozessen auf der anderen Seite“ (S. 118) – *vulgo*: zwischen Wissen (durch Einsicht, mit Verständnis) und bloßem Schulwissen. Was diese Differenz angeht, trifft Gruschkas Kritik an bisherigen theoretischen Bemühungen um das Problem der Elementarisierung (S. 108–118) grundsätzlich zu (so strittig einige Punkte sein mögen, in denen er sich auf Ch. Türcke stützt). Doch während die Differenz zwischen „Objekt“ und „Ding an sich“ (Kant) unaufhebbar ist, kann die zwischen „Objekt“ und „Gegenstand“ minimiert werden: „Originale Begegnung“ mit einem „Kulturgut“ (H. Roth) oder mit „ursprünglichen Phänomenen“ (M. Wagenschein). Die Didaktik scheue in der Regel die Rückseite der Pyramide, „die philoso-

phische Reflexion auf das Vermittlungsproblem“ (S. 120), und den Vergleich der Seitenansichten, der „Gegenstand“ aus der Sicht des Lehrers bzw. der Schüler (S. 124–127), und stelle sich damit „naiv“ (S. 21). Die Vorderseite der Pyramide zeige nur ein idealisiertes Bild der Vorderbühne des Unterrichts, und das gleichseitige didaktische Dreieck diene insofern der Selbstillusionierung – allerdings einer in der Praxis der Lehrerbildung unvermeidlichen (S. 118f.), weil sie die dort verlangte normative Orientierung gibt.

Wer diese Rahmung überschreiten und sehen will, was Gruschka nicht zeigt, kann bei K. Prange lesen, dass und warum Wissen nur an einer Seite des Dreiecks steht (doktrinale Funktion des Unterrichts). An erster Stelle steht dort Können (mäeutische Funktion), weil es die Basis jeder Aneignung und Vermittlung ist. Die Überlegung, was zu erwarten sei, wenn Gruschka seine Analyse auf diese Seite des Unterrichts bezöge, ergibt, dass er die Beschränktheit seines Bildungsbegriffs sehen wird, der „Können ohne Wissen“ ausschließt – von der Bildung des Säuglings bis zum handwerklichen Können Chardins (vgl. Georg Hans Neuweg: *Lehrerhandeln und Lehrerbildung im Lichte des Konzepts des impliziten Wissens*. In: *Z.f.Päd.* ■

Prof. Dr. Jürgen Diederich
Kapellenweg 23, 35287 Amöneburg

Norbert Mette/Folkert Rickers (Hrsg.): *Lexikon der Religionspädagogik*. 2 Bände. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag 2001. 2336 Spalten, 129,-.

Seit mehr als einem Jahrzehnt ist die Selbstvermessung der eigenen Disziplin

■[48] 2002, S. 10–29). Diese Bildung meinte ein Motto der alten Lernschule: „Wir üben das, bis wir es verstanden haben.“